

MICHAEL WINKLER

Universalisierung und Delegation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart

Ich falle mit einer Beobachtung und einer Vermutung ins Haus, die ich im folgenden erläutern will - was vorab die Bitte um Nachsicht dafür verlangt, daß ich eher einen Cocktail an Überlegungen anbiete, statt diese ordentlich zu begründen und zu belegen.¹ Doch die Sache selbst ist - und das gehört dem hier zu verhandelnden Befund schon an - eher widerständig und versperrt sich eindeutigen Diagnosen; wir sind - siehe Cocktail - mit einer Version von Bloody Mary konfrontiert.

Als Befund läßt sich festhalten, daß der pädagogische Diskurs der Gegenwart bis zur Unkenntlichkeit zerrissen ist; man ist sich zwar sicher, daß es ihn gibt, vermag ihn jedoch nicht mehr zu identifizieren - eben ein Diskurs.² Die Vermutung lautet nun aber: In diesem Diskurs findet die Pädagogik³ der Gegenwart ihre paradoxe und prekäre Identität darin, daß sie sich im Gegensatz von Universalisierung und Delegation aushält und stabilisiert, dabei zugleich andauernd präsent und unsichtbar wird. Sie verbucht nämlich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine außerordentliche Erfolgsgeschichte - und zwar weniger in szientifischer oder technologischer, sondern in sozialer Hinsicht. Vor allem gemessen an den spektakulären, bildungspolitischen Debatten der sechziger und siebziger Jahre wird sie nun heimlich und unauffällig zu einer gesellschaftlichen Macht, vielleicht sogar zur gesellschaftlichen Macht schlechthin. Aber dieser Erfolg wird nicht wahrgenommen, auch nicht thematisiert. Im Gegenteil: er kommt ihr um den Preis zu, daß sie in Negativbilanzen, mehr als Syndrom denn als Leistung beschrieben und erfaßt, in der Öffentlichkeit zunehmend demontiert oder diskreditiert wird. Politisch verliert sie also.

Dies will ich in einem ersten Schritt an zwei Beispielen als eine Problemstruktur verdeutlichen. Im zweiten Schritt wird diese mit Bezug auf einen empirischen Hintergrund als Universalisierung von Pädagogik untersucht. Dagegen stellt der dritte Schritt ihre nicht minder zu übersehende Delegation dar. Wie es sich für einen ordentlichen Besinnungsaufsatz gehört, tastet sich schließlich der vierte Schritt zu Erklärungsangeboten vor - stets eingedenk der alten Schülerdevise, daß, wer sich nicht festlegt, auch nicht verkehrt liegt.

Methodisch folgen die vorgetragenen Überlegungen einem phänomenologischen Ansatz, der eine Brücke zwischen konkret-sinnlichen Evidenzen und zeitdiagnostischen Ansätzen zu schlagen versucht - wobei dies entschieden anspruchsvoller klingt, als es in Wirklichkeit

ist. Am Ende dient es nur als Ausrede dafür, daß die sorgfältige Beschreibung und Analyse eines in geregelter Weise gewonnenen Materials unterbleibt. Möglicherweise ist aber gerade dies kein Zufall, weil nämlich die traditionelle Begrifflichkeit offensichtlich nicht für die Untersuchung pädagogischer Gegenwartsrealität hinreicht. Insofern geht es hier um ein 'conceptual framework', das auf die Bedingung und die Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik zielt, welche den Begriff der Erziehung so thematisiert, daß zwar der neuzeitlich gewonnene Zugang zu diesem nicht verlorengelassen, er zugleich aber in seiner gegenwärtigen Realität identifiziert werden kann. Das verlangt nach Gedankenexperimenten, die den - im HUSSERLSchen Sinne - lebensweltlichen Zusammenhängen, somit unseren eigenen pädagogischen Diskursen verbunden bleiben, dennoch mit Zuspitzungen arbeiten, welche dann nahezu unvermeidlich den Eindruck des Hermetischen und Wuchtigen entstehen lassen.⁴

I. Pädagogik: allgegenwärtig und doch unsichtbar

Am 16. Februar 1992 gewinnt bei den Olympischen Winterspielen die Deutsche Biathlonmannschaft die Goldmedaille. Das bringt uns in den Genuß nicht nur nationaler, sondern auch moralischer Erhebung. Denn das unvermeidliche Abschlußinterview mit der siegreichen Truppe beendet der Mannschaftssenioren damit, daß er sich der Kamera zuwendet, dieser dann zuwinkt, um einem erkrankten Sportler die besten Grüße zukommen zu lassen.

Daß wir dies als Realsatire LORIOTScher Urheberschaft ansehen, verhindert der Schnitt, mit dem die Regie ins Studio umschaltet. Dort beschreibt der Moderator das eben Gezeigte erneut. Mit fast gebrochener Stimme fügt er hinzu, wie schön es doch sei, daß die Sportler in der Stunde ihres Triumphes an den Daheimgebliebenen denken.

Umschalten für 'Siebenstein' - auch die Kinder haben ein Recht auf das Fernsehen -, dann der Skisprungwettbewerb: Hier nun eine Einstellung in subjektiver Kamera; der Blick vom Absprungtisch. Nichts ist zu sehen, selbst die Elektronik durchdringt die Nebelwand nicht. Allen ist klar, daß alles ziemlich unklar ist. Doch wie stets: Der Berichterstatter, der sich im Fernsehen unverhohlen 'Kommentator' nennen darf, erzählt, daß viel Nebel zu sehen sei, der die Sprünge entsprechend gefährlich mache; allerdings sei der Ausdruck 'Nebelwand' gänzlich unangemessen, weil sich diese - man ahnt ein unausgesprochenes Kontingenzproblem - vor dem Springer stets teile. Erneut Schnitt - weil eben noch nicht gesprungen werden kann. Im Studio dann der Moderator: Er berichtet, welchen Nebel man sehen könne, wie außerordentlich gefährlich hier der Sprung wäre, zumal - nun zi-

tiere ich wörtlich - "der Mensch als solcher nicht zum Fliegen geboren" ist.

Was haben diese Beispiele - einmal abgesehen von ihrer Trivialität - mit Pädagogik zu tun? Strukturanalytisch interpretiert zeichnet die in ihnen gegebene Situation ein klassisch didaktisches Arrangement aus: Sie operieren mit sinnlichen Impulsen, deren Wahrnehmung dann bestätigt und sogleich wieder infrage gestellt wird, indem sie begrifflich kommentiert und so dem - im strengen Sinne - kognitiven Lernen zugänglich werden. Wie stets in der Schule geht es also darum, dem, was wir sehen, sogleich die Glaubhaftigkeit zu entziehen, um uns durch einen Moderator, also durch einen Vermittler und mithin einen didacticus, belehren zu lassen, der das Geschehen und uns aufklärt. Nebel darf also nicht als Nebelwand wahrgenommen werden, sondern teilt sich - was ja auch jedem Polizeibericht über Massenunfälle in Herbst und Frühjahr entnommen werden kann. Oder anders: Der Zweck der Schule besteht wesentlich darin, weder unseren Augen, noch uns selbst, sondern nur noch ihr zu vertrauen.

Dabei wird nicht nur mit dem Spiel von Anschauung und Begriff, sondern im Wechselspiel von Kommentator und Moderator (das sich übrigens über den ganzen Tag hinwegzieht) mit jener Redundanz operiert, die Erziehung und Unterricht auszeichnet. Es wird wiederholt und geübt, so daß die unterschiedlichen Gedächtnisspeicher systematisch adressiert werden - soll noch einer sagen, Fernsehen mache dumm! Aber es geht nicht nur um Lernen, sondern auch um moralische Effekte: Mehr implizit bei der Vorführung des zweiten Falles, also des Skispringers, der sich herabstürzt und uns nebenbei die frohe Botschaft verkündet, daß in der Gefahr der Nebel beständig zwischen seiner Möglichkeit und Nichtmöglichkeit wechselt. Explizit jedoch im ersten Fall, der den Denkanstoß gibt, das gezeigte Verhalten doch auf seine Generalisierbarkeit hin zu überprüfen - was übrigens zusätzlich die Differenz zur Politik sichtbar macht, die ja unverhüllt moralisiert.

Wir sind also in der Tat mit der Struktur des Lehrens und Lernens, also mit Pädagogik konfrontiert: Man führt uns zu Einsicht und Erkenntnis - hier unserer geringen Tauglichkeit für das Skispringen, dort, daß wir doch die Unglücklichen trösten mögen. Und stets kann dabei - ein wahrhaft pädagogischer Glücksfall - mit freien, selbstzapfelnden Subjekten gerechnet werden. Die bilden sich tatsächlich aus eigener Laune heraus.

Die Eigentümlichkeit besteht aber darin, daß dies den Beteiligten nicht mehr bewußt ist. Analysieren lassen sich die Beispiele nur in einem hermeneutischen Verfahren, das mit der Annahme einer pädagogischen Tiefenstruktur operiert; nur unter ihrer Voraussetzung ergeben die geschilderten Situationen überhaupt noch einen kommunikativen und pragmatischen Sinn - die Alternative bestünde allein in der von

der Theorie der Postmoderne vermutlich favorisierten Annahme, daß die mediale Präsentation zu einem sich nicht mehr kontrollierenden Selbstläufer geworden ist, gleichsam Simulakren erzeugt. Anders formuliert: Das 'Pädagogische', also die Vorstellung von Erziehung, in der man mit subjektiver Eigensteuerung auf seiten des Zöglings rechnet, so daß Vermittlung nur unter der Prämisse eines subjektiven Aneignungshandelns geschieht, zeigt sich als die kollektiv geteilte, kulturelle Selbstverständlichkeit, welche die Codierung und Decodierung der Kommunikation noch ermöglicht.

Doch als kulturelle Selbstverständlichkeit verliert sie ihre Differenz, läßt sich auch nicht mehr identifizieren; daß man so unpräzise von Pädagogik redet, daß man den kaum definierten, schon gar nicht operationalisierbaren Ausdruck 'pädagogischer Diskurs' bemüht, hat also mit der Sache selbst zu tun. Ihr eignet nämlich eine Problemstruktur, die eine durchaus HEGELSche Geistvorstellung vom 'Pädagogischen' aufdrängt, um zu thematisieren, wie moderne Gesellschaften mit Erziehung und Unterricht umgehen, also den pädagogischen Diskurs führen.

II. Die Universalisierung des Pädagogischen

Im Unterschied zu GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL dürfen wir allerdings nicht erwarten, daß das 'Pädagogische' vom Himmel fällt - obwohl man in seinem Zusammenhang wenigstens mit "Gedanken" rechnen muß, "die in der Luft liegen" (vgl. VON HENTIG 1985, S. 475). Seine gesellschaftliche Implementierung und Sedimentierung als kulturelle Mentalität moderner Gesellschaften hat eine empirische Realität, für die sich eine Vielzahl von Belegen anführen läßt. Erinnerungsnotizen dürften hier jedoch genügen:

- Seit der Jahrhundertwende läßt sich zunächst für die institutionalisierte Schulbildung ein nichtendenwollender Dauererfolg verzeichnen. Schule ist sozial, biographisch, am Ende alltäglich mit offensichtlich unrevidierbarer Ausdehnungstendenz etabliert. Man muß kein Zyniker sein, um noch in Konzepten der Öffnung der Schule einen weiteren Ausgriff zu sehen; am Ende wird so auch die Community ordentlich didaktisiert. Diese Ausdehnungstendenz wirkt derart durchschlagend, daß jede Debatte um Verkürzung von Schule unweigerlich weitere Verlängerungseffekte erzeugt. Daß es dabei um ein politisches Spiel geht, liegt auf der Hand: Jede Verkürzung der Zeit für pädagogische Prozesse muß in kompetitiven Gesellschaften unter sozialen Verlust- und Gewinnspekten thematisiert werden, verlangt dann Kompensation - die Etablierung eines Kurzstudiums führt beispielsweise

zwangsläufig dazu, daß das längere Studium an der Eliteeinrichtung zum erstrebenswerten Ziel wird.

- Vergleichbare Effekte lassen sich für den außerschulischen Bereich zeigen, obwohl sie dort erst in den beiden letzten Jahrzehnten virulent werden. Das klassische Beispiel liefert etwa die Elementarpädagogik, die längst zu einem biographisch normalen Element geworden ist. Ähnliche Tendenzen zeichnen sich für die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern ab, so daß es kein Zufall ist, wenn als 'Lückenkinder' diejenigen gelten, welche nicht mehr vom Hort betreut, aber auch nicht in den Einrichtungen der Jugendarbeit aufgefangen werden. Man übertreibt nicht, wenn man Tendenzen zu einer Normalisierung der Sozialpädagogik behauptet, zumal die traditionellen Eingriffsformen zunehmend durch offene Angebote im Stadtteil ersetzt werden. Ähnliches gilt für das Selbstverständlichwerden von pädagogischen Einrichtungen im Umkreis von Beratung, Medizin und Psychotherapie; die schon von HERMANN RÖHRS diagnostizierte "sozialpädagogische Ära" (RÖHRS 1973, S. 360) mündet also in das "sozialpädagogische Jahrhundert" (THIERSCH 1992).

- All dies schlägt sich nieder in einem außerordentlichen finanziellen Aufwand, den moderne Gesellschaften für das pädagogische Geschäft treiben; und schließlich zeigt es sich noch in solch trivialen Größen wie den Zahlen für die Personalbestände in den pädagogischen Feldern (vgl. RAUSCHENBACH 1992).

Schule und Sozialpädagogik erfassen jedoch nur die formelle, organisierte und institutionalisierte Seite einer derart universalisierten Pädagogik. Hinzu tritt eine Sphäre von Angeboten und Leistungen, die ich benenne sie wiederum nur willkürlich - von Sportvereinen, Ballett- und Musikschulen bis hin zu Förderkreisen gemacht werden, mit welchen Kinder an Bücher herangeführt werden sollen - selbstverständlich spielerisch, doch zugleich stets bildend. Der 'Wanderpokal' Kind (vgl. TIETZE 1990) läßt sich also zu Glanz bringen, indem er in einer Unzahl von Einrichtungen poliert wird, die sich nur zum geringeren Teil mit dem Namen von Bindestrichpädagogiken bezeichnen - und von einer systematisch-erziehungswissenschaftlichen Beobachtung gar nicht erfaßt werden. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Wer von Pädagogik, Erziehung und Unterricht spricht, denkt gewiß weder im Blick auf den Gegenstand, noch hinsichtlich der Beteiligten an die Verkehrserziehung einschlägiger Automobilclubs; genausowenig werden wohl die Strategien der Geldinstitute ins Auge gefaßt, altersgemäß an Kinder und Jugendliche heranzutreten und diese zwar spielerisch, gleichwohl in didaktisch ausgeklügelten Arrangements 'an das Wirtschaftsleben heranzuführen'.

Vor allem: es trifft gar nicht die Kinder und Jugendlichen allein: Der Bereich der Fort- und Weiterbildung rückt längst in die Nähe einer

Großindustrie - wer ein Computergeschäft eröffnet und sogleich Schulungen für die Software anbietet, hat schon gewonnen, da hier ständiger Nachholbedarf besteht. Die volkswirtschaftlichen Dimensionen der hochkommerzialisierten Weiterbildung lassen die einschlägigen Anzeigenseiten in Tageszeitungen und Zeitschriften immerhin ahnen - obwohl vieles noch hinter der Maske von Trainings- oder Managementkursen verborgen bleibt. Daneben steht ein ebenfalls unübersehbares Angebot an Lern- und systematisch geleiteten Veränderungsmöglichkeiten im Gesundheits-, Freizeit- und Kulturbereich, der über Veranstaltungen zur neuen Lebensführung, Trecking-, Canoeing- und Bikingkurse, ökologisch inspirierten Wanderungen hin zu Mal-, Zeichen- und Literaturkursen reicht, die auch schon einmal in Klöstern angeboten werden. Garniert wird das Ganze noch durch Schnellkurse für die Bedienung von Elektrogeräten im örtlichen Heimwerkermarkt. Nicht nur ein *lernend Volk* sind wir also, sondern ein Volk, das sich ständig darum bemüht, sich *unter Anleitung zu verändern* - vielleicht, um die jeweiligen habituellen Eigenschaften zu erwerben, vielleicht auch um ein besseres Leben zu führen. Denn die genannten Befunde treffen noch gar nicht das, was den Kern der Universalisierung von Pädagogik ausmacht. Daß wir alltäglich, in allen Lebensbereichen mit höchst subtil arrangierten und methodisch durchstrukturieren Prozessen eines 'human processing' rechnen müssen, läßt sich nämlich keineswegs eindeutig institutionellen, organisatorischen Settings und spezifischen Personengruppen zurechnen. Am Ende werden für den hier thematisierten Sachverhalt eher jene Gebrauchsanleitungen symptomatisch, die im Mensch-Maschine-Dialog, zuweilen liebevoll-scherzhaft, mit Rücksicht auf unsere Zeitbudgets und recht fehlerfreundlich in den Umgang mit den elektronischen Geräten neuester Generation einführen - welche dann selbstverständlich mit Hilfe von 'lernfähigen' Fernsteuerungen in Gang gebracht werden.

Die Eigentümlichkeit liegt jedoch darin, daß diese Wirklichkeit der Universalität von Pädagogik sich nicht preisgibt. Dabei muß man zunächst das prinzipielle Problem ausklammern, daß Erziehung als solche nicht sichtbar, auch nicht bezeichnbar ist (vgl. OELKERS 1985, bes. S. 62 ff.); Erziehungshandlungen sind meist nur ex negativo, nämlich in unseren Intuitionen darüber erkennbar, wenn Erziehung mißlingt. Als epochal für die Begründungsform der Pädagogik entscheidendes Phänomen tritt aber hervor, daß es gar nicht mehr darum geht, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher ist, sondern ob er überhaupt ein Erzieher ist. Mit anderen Worten: Wenn beispielsweise - so etwa von WERNER LOCH - beschrieben wird, daß Kinder heute auf der Suche nach ihren Erziehern seien, so geht es dabei weniger darum, daß sich Erwachsene einer Aufgabe entziehen - so die Interpretation von LOCH (LOCH 1989, bes. S. 428 ff.) -, sondern vielmehr um das

Problem, daß die Grenzen des Erziehungssystems verschwinden und die für es charakteristischen Rollen porös werden. Was jenseits von Schule stattfindet, wird im fachlichen und öffentlichen Gespräch nicht als Erziehung und Unterricht begriffen und thematisiert. Es wird überhaupt nicht mehr als Pädagogik wahrgenommen.

Aber spricht dies nicht eher gegen die Universalisierungsthese und für ein Verschwinden der Pädagogik? Deutet es nicht an, daß die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts vernachlässigt werden? Dies wäre entweder eine konservative oder eine postmoderne Auffassung, die beide mit der Fiktion eines vorhandenen, abgegrenzten Erziehungssystems operieren. Doch das Paradox der Universalisierung besteht gerade darin, daß eine empirische Vielfalt von Erziehungs- und Unterrichtsangeboten damit einhergeht, daß die Leistung von Erziehung und Unterricht diffus, ja nicht einmal mehr bewertbar wird. Anders formuliert: Wir können eine Universalisierung von Pädagogik beobachten, die die Grenzen des Erziehungssystems gesprengt hat und weder in Tätigkeitsmerkmalen noch als Leistung definiert werden kann. Die Wirklichkeit des Pädagogischen ist also abstrakt geworden, kennt nicht einmal mehr eine umrissene Semantik, sondern schlägt sich in subtilen Mechanismen nieder, die sich noch in den Strukturen einer kommerzialisierten Kinderwelt verbergen (vgl. WINKLER 1992b). Das 'Pädagogische' konvertiert zur Mentalität, zum Habitus.

III. Die Delegitimation der Pädagogik

Schon die Beispiele aus der Berichterstattung zu den Olympischen Spielen drängen allerdings den Einwand auf, daß sie vielleicht strukturell erzieherisch seien, aber weder so intendiert noch begrifflich so gefaßt sind, insofern auch nicht als Teile eines pädagogischen Diskurses analysiert werden dürfen.⁵ Von Erziehung, Unterricht, Ausbildung, gar von Pädagogik sei keine Rede; auch die Freizeitkurse, das Managementtraining geben sich pädagogisch bedeckt, wollen eben gerade *nicht erziehen*; selbst die Software-Schulung stellt sich meist als Computer-Kurs, aber nicht als Unterricht, schon gar nicht als Herstellung einer bestimmten Disposition dar.

Tatsächlich markiert dieser Einwand die andere Dimension des Problems. Denn zur Universalisierung der Pädagogik am Ausgang des 20. Jahrhunderts gehört auch ihre Delegitimation. Das ist wörtlich gemeint. Sie verliert nämlich in einem dramatischen Vorgang normativ, faktisch und sprachlich ihre Geltung.

Die normative Delegitimation hat ihre prominente Version bekanntlich in Gestalt der Antipädagogik gefunden. Allerdings greift die zeitgenössische Erziehungskritik weiter aus, läßt sich nicht auf die Prot-

agonisten des Programms zur Abschaffung der Erziehung beschränken; pädagogische, sozialhistorische und soziologische Argumentationen konvergieren hier unter der Formel einer "Abkehr von der Pädagogisierung" (vgl. HONIG 1988, GIESECKE 1985; zum folgenden WINKLER 1992a):

- Zum einen unterläuft diese Erziehungskritik die anthropologische Begründung von Erziehung als bloße Camouflage von Herrschaftsansprüchen. Gestützt auf die Arbeiten von NORBERT ELIAS und MICHAEL FOUCAULT wird gesagt, Pädagogik sei nur historisch notwendig gewesen, um die erst in neuzeitlichen Gesellschaften aufgebrochene kulturelle Differenz zwischen Kindern und den Anforderungen auszugleichen, die an Erwachsene gestellt werden.

- Das damit verbundene Versprechen, das Individuum zu befreien, als Motor des Fortschritts und der Humanisierung zu wirken, sei von einer Wirklichkeit des Überwachens und Strafens widerlegt. Pädagogik ist demnach ein Mittel, mit welchem die neuzeitlichen Gesellschaften ihre Mitglieder abrichten - und sei es durch die Verinnerlichung eines Erziehungszwanges. In der jüngeren Zeit seien dazu pädagogische Mentalität und neuzeitliche Wissenschaftsauffassung ein Bündnis eingegangen, um mit Beobachtung, Vermessung und Verhaltenskontrolle das Wilde und Unbekannte an den Kinder zu disziplinieren, wobei immer mehr Bereiche des menschlichen Lebens der Erziehung unterworfen werden.

- Eher prinzipientheoretisch schließt hier an, daß jede Erziehung zwangsläufig Kinder zu Objekten mache, dies aber mit dem Status des Menschen als eines freien, autonomen Subjektes nicht zu vereinbaren sei. Zugleich müssen vermittlungstheoretisch konstituierte Erziehungsvorstellungen zurückgewiesen werden, nach welchen wir erziehen *müssen*, um unsere Kultur und Gesellschaftlichkeit zu erhalten. Gegen diese spreche, daß einerseits freie Subjekte nur in freier Auseinandersetzung mit der Kultur sich entwickeln können, pädagogische Verbindlichkeit daher unfreie Wesen erzeuge. Weil neuzeitliche Gesellschaften sich nur als offene Projekte denken lassen, würden pädagogische Aktivitäten Determination nach sich ziehen, somit die Grunderrungenschaften des neuzeitlichen Menschen selbst zerstören; sie werden so als Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder und damit als Ursache des mangelnden Friedens in der Welt interpretiert. Daher wird eine alternative Beschreibung des Geschehens zwischen Erwachsenen und Kindern entwickelt, nach der die leiblich-seelische Ganzheit und die Autonomie der Kinder hinzunehmen seien, den Kindern eine offene Zukunft zugänglich und die Beziehung der Beteiligten unter eine Schutzglocke gestellt werden müssen und können, so daß gesellschaftliche Einflüsse ausgeblendet wären.

- Und dies gelinge, wenn Erwachsene einen Wandel in ihrer inneren Einstellung gegenüber Kindern vornehmen. Zugespißt: Wer pädagogisch *denkt*, verletze deren Psyche mit seinen Interventionen, wer anti-pädagogisch *fühle*, wirke dagegen mit den gleichen Handlungen konstruktiv.

Angesichts der Universalisierung von Pädagogik überrascht der Erfolg der Erziehungskritik; ihr ist es tatsächlich gelungen, in der Thematisierung von Erziehung im öffentlichen Gespräch Pädagogik und Bildungspolitik abzulösen. Die veröffentlichte, aber auch die öffentliche Wahrnehmung verknüpft Pädagogik weitgehend mit Negativbildern, die meist in double-bind-Offerten überführt werden: Schule ist nicht bloß Streß für die Kinder, sondern ein Tollhaus, in welchem die für teures Geld Angestellten auch nichts tun - würden sie etwas tun, erzeugten sie natürlich wieder Streß, betreiben sie dagegen pädagogisch-sanften Unterricht, wird's wieder ein Tollhaus. Gleichermaßen liegen im öffentlichen Diskurs Pädagogik und Kindesmißhandlung so eng nebeneinander, daß nur berufene Therapie-Experten das Dilemma auflösen können.⁶ Medien, weite Bereiche sozialwissenschaftlich inspirierter Diskurse⁷, auch die Literatur, schließlich das institutionalisierte Bildungsgeschehen selbst würdigen Erziehung und Pädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts somit als nicht mehr gesellschaftsfähig, als *mega-out*. Sie gelten als ein Relikt vergangener Zeiten, in welchem Erziehungsterror oder Bildungseuphorie herrschten, die heute nur noch ironisiert werden: The kids are alright, they don't need any education.

Dieser Erfolg der Erziehungskritik dokumentiert ein faktisches Dementi des pädagogischen Diskurses. Dieses hat externe, soziale und interne, nämlich semantische Gründe. Die sozialen Gründe lassen sich auf die politischen Aspirationen zurückführen, die mit der Öffnung und Ausdehnung des Erziehungssystems in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts verbunden wurden: Auf der einen Seite hat der pädagogische Diskurs seine Geltung verloren, weil nämlich die durch ihn versprochenen erhöhten Teilnahmechancen nicht verwirklicht wurden; die Ausdehnung des Bildungswesens selbst entwertet nicht nur Qualifikationen, sondern verstärkt soziale Ungleichheit (vgl. HEID 1988). Der auf die Pädagogik projizierten politischen Enttäuschung steht die Furcht gegenüber, daß ein ausgedehntes Bildungswesen Privilegien auflösen könnte. Dabei spricht sich der so motivierte antipädagogische Affekt als Kritik an den Inhalten oder aber in zynischer Ablehnung von Inhalten überhaupt aus - die Kritik am pädagogischen Diskurs artikuliert also häufig genug ein antidemokratisches politisches Motiv. Doch welche Gründe die einzelnen auch bewegen mögen, das Ergebnis ist nahezu überall so paradox wie im Bildungswesen: Alle drängen und drängeln in die Schule hinein, wollen

das Abitur und rufen dabei ganz laut, daß ihnen doch die Schule, die Lehrer und die ganze Pädagogik so fürchterlich auf die Nerven gehen, daß sie diese ganze ätzende Veranstaltung abschaffen wollen - und mehrheitlich sorgt man durch entsprechendes Wahlverhalten, daß tatsächlich einiges in dieser Richtung geschieht.

Die internen Gründe der Delegitimierung des pädagogischen Diskurses lassen sich als ein paradoxer Erfolg seiner Semantik analysieren. Zum einen dementierte sich die Pädagogik durch ihre Kindzentriertheit, mit der sie zu Beginn unseres Jahrhunderts die eigene Reformorientierung begründete. Man kann das zuspitzen: jener berühmte Aufkleber 'Ein Herz für Kinder' bildet den Höhepunkt der Reformpädagogik und zugleich das Ende der pädagogischen Semantik. Gesellschaftliche Kommunikation wurde damit nämlich öffentlich von einem Handeln umgestellt zu einer Haltung, die das Kind positiviert. Dies steht nun als wertvolles Gut zur Debatte, von dem man noch öffentlich bekennen kann, wie sehr man sein Herz an es verloren hat. Diese Perspektive verbietet aber einen rationalen, in bestimmter Begrifflichkeit gefaßten, begründungspflichtigen Umgang. Diskutieren kann man nur noch, ob man dieses teure Gut erwerben will (vgl. OPPITZ 1984). Nach der 'Kopfgeburt' (BECK-GERNSHEIM 1988, S. 158 ff.) kann man das Kind nur noch lieben oder es irgendwo abstellen - während seine Veränderung, also Erziehung, Bildung zum Tabu werden.

Wird jedoch das wertvolle Gut 'Kind' dennoch zum Gegenstand einer in Handlungen mündenden Aufmerksamkeit, dann gilt es als ein Investitionsobjekt, das man für einen möglichst hohen Ertrag zu optimieren gedenkt. Auch hier kann die Pädagogik immer weniger die auf sie gerichteten Erwartungen befriedigen. Denn je mehr sie Pädagogik ist, um so weniger kann sie normativ oder gar technologisch wirken. Genau dies wird aber erwartet. Denn der objektive Druck wächst, Dispositionen und Kompetenzen zu vermitteln, die ein Überleben in einer riskanten Gesellschaft ermöglichen; angesichts einer gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit, die ihren Niederschlag darin findet, daß ein Konsens in Erziehungsdingen fehlt, wird die Pädagogik mit der Erwartung konfrontiert, als Richtlinieninstanz zu fungieren oder wenigstens Orientierung zu geben. Sie soll helfen, das Geschäft mit den Kindern zu rationalisieren. Denn im Blick auf die Kinder stehen wir vor dem Dilemma, nicht mehr unreflektiert leben zu können: Stillen oder Flaschenmilch, Immunisierung oder optimale Nahrungszusammensetzung, radioaktive Belastung oder unzureichende Affektzufuhr, Mutterorientierung oder Väterbeteiligung - es gibt kein Ende in solchen Entscheidungsprozessen.

So wächst die öffentliche Sensibilität gegenüber der Erziehung aus zwei völlig heterogenen Motiven, die durch das Interesse am Kind zu-

sammengebunden werden. Einmal wird die Pädagogik gezwungen, mit ihrer eigenen programmatischen Orientierung an Subjekt und Subjektivität ernst zu machen. Andererseits aber mündet dies in die Aufgabe zu zeigen, wie man Kinder *richtig* zu lieben und fehlerfrei mit ihnen umzugehen habe. Kurz: Das Paradox besteht also darin, daß gleichzeitig ein Zuviel an Vermittlungsrationalität und ein Zuwenig an Erziehungstechnologie eingeklagt wird. Sie wird als wenig rational diskreditiert, weil sie keine Technologie hat, sondern auf Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Beteiligten verweist, genau dies aber nicht zu einem rationalen Gestaltungsmuster macht. Der pädagogische Diskurs blockiert sich in sich selbst und löst die eingebaute Bremse, indem er die eigene Begrifflichkeit demontiert: Gefragt sind die Denkformen und die Terminologie von Medizin (und natürlich handfest die medikamentöse Behandlung [vgl. VOß 1987]), Psychologie und Therapie, während in den analytischen Dimensionen sozialwissenschaftliche Zugänge bestimmend werden. Damit verlieren vor allem der Begriff der Erziehung und des Unterrichts ihren Differenzcharakter; sie können den pädagogischen Diskurs weder intuitiv noch aber - vielleicht als auch nur dunkel geahnte - Idee der Erziehung organisieren.

Eröffnete 1826 FRIEDRICH SCHLEIERMACHER seine Vorlesung mit der Erinnerung an das, was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, so könnte er am Ausgang des 20. Jahrhunderts nur noch festhalten, daß es einen allgemeinen Konsens über Erziehung nicht geben kann, weil die Erziehungsvorstellung selbst verschwunden ist. Wir sind mit der empirischen Ausdehnung von Pädagogik bis zu ihrer unsichtbaren Allgegenwärtigkeit und dem Verstummen einer Sprache konfrontiert, welche die Differenzen sichtbar macht, die ein pädagogisches Denken und Handeln überhaupt noch ermöglicht; die universalisierte Pädagogik ist so weit sprachlos geworden, daß ein pädagogischer Diskurs nicht mehr geführt werden kann. Und das ist dramatisch: Angesichts ihrer Universalität erlaubt ihre Delegation nur mehr die Negation der Pädagogik. Ihr Ende bildet ihren einzigen denkbaren positiven Sachverhalt (vgl. einschlägig WÜNSCHE 1985, 1986).

4. Erklärungen

Von einem Cocktail war anfangs die Rede. Seine ziemlich gegensätzlichen Bestandteile kennen wir nun. Aber wie lautet die Rezeptur für den wohl ziemlich giftigen Mix? Seriös gefragt: Können sich Universalisierung von Pädagogik und ihre Delegation noch in *einem* pädagogischen Diskurs zusammenfügen und eine rekonstruierbare Begründungsform moderner Pädagogik konstituieren? Oder etwas bana-

ler: Wieso gibt es uns eigentlich noch - sei es als Erziehungswissenschaftler, sei es als Pädagogen?

Einen hinreichenden Grund gibt freilich schon die Universalisierung der Pädagogik selbst, zumindest wenn man sich nicht mit dem Ausdruck 'Pädagogisierung' begnügen will (vgl. POLLAK 1991). Dieser läßt ja die objektive Dimension des Geschehens außer Betracht.⁸ Doch die Universalisierung von Pädagogik ist kein Zufall, sondern gründet in Entwicklungen moderner Gesellschaften selbst, die allerdings im Blick auf die Stellung der Pädagogik unterschiedlich interpretiert werden können. So läßt sich die Ausdehnung der Pädagogik - je nach theoretischer Neigung - entweder als ein Element in jenem Prozeß der Universalisierung von Disziplinen sehen, den MICHEL FOUCAULT als für die neuzeitliche Gesellschaft bestimmend charakterisiert hat; das Verschwinden einer explizit pädagogischen Sprache würde die Deutung sogar noch bestätigen, weil die Mikrophysik der Macht durch die Körper geht, also eben sprachlos operiert. Oder aber man schließt an jene These von der systemischen Vereinnahmung der Lebenswelten an, die JÜRGEN HABERMAS in Weiterführung von MAX WEBERS Analysen zur Rationalisierungstendenz in neuzeitlichen Gesellschaften entworfen hat. Pädagogik wäre dann als eine jener Rationalisierungsinstanzen gedacht, welche nahezu unvermeidlich die modernen Gesellschaften überziehen.

Aber es lassen sich ja auch funktionale Notwendigkeiten denken, die eine Universalisierung von Pädagogik plausibel machen:

- Moderne Gesellschaften sind Medien- und Zeichengesellschaften, deren Funktionsfähigkeit davon abhängt, daß eine stets arbiträre, kollektiv konventionalisierte und daher über Sozialisationsprozesse vermittelte Bedeutung der Zeichen den Subjekten zugänglich und auch verbindlich wird; die seit der Erfindung des Buchdrucks ständig steigende Zeichendichte erzwingt geradezu eine systematische Vermittlung nicht nur der Bedeutung von Zeichen, sondern der Dispositionen, um Zeichen wahrzunehmen und sie mit vorhandenen Bedeutungen zu verknüpfen (vgl. höchst instruktiv GIESECKE 1991, S. 161, S. 217 ff., S. 284).

- Die Steigerung der Komplexität moderner Gesellschaften verlangt von den Subjekten eine generelle Kompetenz zur aktiven Anpassung an vielfältige, auch heterogene Handlungsbereiche. Sie fordert zugleich eine Pluralität von konkreten, oftmals aber heterogenen Verhaltensdispositionen für spezifische Systeme und Situationen. Beides läßt sich nur in einem methodisch gestalteten Lernen außerhalb der realen Lebenszusammenhänge aneignen, die diese Kompetenzen schon immer voraussetzen,

- denn die faktischen und ideellen Perfektionsansprüche sozialer Teilbereiche sind strukturell fehlerfeindlich, verlangen optimales Verhal-

ten - um es zuzuspitzen: die Steuerung eines Atomkraftwerkes verlangt den Trockenkursus, weil Fehler ziemlich tödlich wären. So müssen für alle Teilbereiche der Gesellschaft gleichsam vorgeschaltete pädagogische Bereiche, Zonen des Lernens, Übens, mithin auch eines Fehlermachens geschaffen werden.

- Mit einfacher Dressur läßt sich eine solche nichtdeterminierte Komplexität sozialer Systeme kaum bewältigen. So geht es weder um autoritäre, noch um angepaßte Individuen, sondern um die Konstitution flexibler Subjekte, die in reflexiver Steuerung autonom ihre Biographien gestalten.

- Dem kommt Brisanz in der Gegenwart zu, weil sich die in modernen Gesellschaften stets angelegte Enttraditionalisierung von Lebenszusammenhängen durch die Rücknahme sozialstaatlicher Regelungen und die Verstärkung marktwirtschaftlicher Impulse verstärkt hat.

- Damit gewinnen Überlegungen wieder an Gewicht, die schon zu Beginn der neuzeitlich-bürgerlichen Gesellschaften zunächst im Zusammenhang der Sozialvertragstheorie, dann in der ökonomischen Perspektive auf Marktgesellschaften aufgeworfen wurden: Individualistisch organisierte Gesellschaften setzen stets ein vorkontraktuelles Element, wenigstens ein 'moral sentiment' (ADAM SMITH) voraus, das die Bereitschaft begründet, überhaupt Verträge einzugehen und auch einzuhalten. Aber dieses vorkontraktuelle Element muß systematisch erzeugt werden, verlangt also moralische Erziehung. Die weltweite Revitalisierung des Liberalismus erzwingt somit einerseits eine konsequente Beschäftigung mit den moralischen Haltungen aller.⁹ Andererseits sind nicht minder die Folgen einer solchen liberalistischen Gesellschaft zu bearbeiten, indem sich die Individuen so verändern, daß sie die in ihr entstehenden Lasten (und Leiden) ertragen können.

Vermittlungsbemühungen allein reichen allerdings in einer Gesellschaft nicht mehr hin, die von den Subjekten beides verlangt: Tätige Aneignung einer zunehmend diffus werdenden Realität und Konstitution eines eigenen verbindlichen Kulturzusammenhangs, der noch im individuellen Subjekt generiert und verschmolzen wird. Insofern wird das euphorische Programm der neuzeitlichen Pädagogik am Ausgang des zwanzigsten Jahrhunderts empirisch. Es gibt nicht nur eine objektive Notwendigkeit, immer mehr pädagogische Institutionen zu schaffen, vielmehr müssen diese auch in einem emphatischen Sinn des Ausdrucks pädagogisch wirken, wenn sie nicht funktionslos sein sollen. Sie müssen Anstoß zu einer Selbstschöpfung des Subjekts geben, die doch den sozialen Imperativen gehorcht.

Die Ausdehnung der Pädagogik kann daher prinzipiell nicht überraschen. Folgt man aber den klassischen Annahmen über die Entwicklung moderner Gesellschaften, dann lassen die genannten Bedingungen eine weitgehende Ausdifferenzierung und systemische Entwick-

lung des Erziehungs- und Bildungsbereiches erwarten; wie unterschiedlich ihre Akzentsetzungen sind, so lehren EMILE DURKHEIM, MAX WEBER, TALCOT PARSONS und auch NIKLAS LUHMANN als deren Grundgesetz, daß die für den Erhalt von Gesellschaften erforderliche soziale Arbeit zunehmend systemisch organisiert, zugleich in Leistungsrollen spezifiziert und durch die Ausbildung einer eigenen, an szientifischen Standards orientierten Semantik rationalisiert wird. In der Tat tritt beides ein - die der Bildungsreform folgende Entwicklung im Schulbereich, dann die Normalisierung der Sozialpädagogik belegen dies im Blick auf die empirische Ausdifferenzierung. Die vorfindliche pädagogische Mentalität ließe sich dann zunächst einfach als Sozialisierungseffekt eines breit ausgebauten, lange biographische Abschnitte beanspruchenden Erziehungssystems erklären.

Wie alle plausiblen Erklärungen befriedigt dies allerdings nicht ganz, reicht vor allem nicht hin. Denn das entscheidende Charakteristikum der pädagogischen Denkform in der Moderne des ausgehenden 20. Jahrhunderts liegt darin, daß das 'Pädagogische' von Themen, Institutionen und Personen abgelöst ist, sich gleichsam freischwebend bewegt (vgl. auch KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991). Erklärungsbedürftig wird also die Entdifferenzierung des Pädagogischen, mithin der Verlust seiner institutionellen und praktischen Referenzen.

Möglicherweise signalisiert dieser Referenzverlust des Pädagogischen auch nur jene "Ordnung im Zwielficht" (BERNHARD WALDENFELS), in welche die Rationalität in der Moderne gerät; auch und gerade die pädagogische Rationalität wird so im Alltag verstreut (vgl. WALDENFELS 1990, bes. S. 189 ff.). Diese Entwicklung läßt sich in ihrem Fall jedoch darauf zurückführen, daß drei Rationalisierungseffekte im pädagogischen Diskurs miteinander interferieren:

- Das szientifische Modell von Rationalität verlangt Generalisierung. Sie führt zu wachsender Abstraktion, macht damit die Semantik der Pädagogik *praktisch* untauglich; sie verliert den Bezug auf Handlungen, wie imaginär oder doktrinär (und damit normativ erfolgreich) dieser auch immer war. Zugleich verlangt der wissenschaftliche Kritikanspruch nicht nur Begründung, sondern verweist auf die Vielfalt möglicher Befunde und Interpretationen, löst damit aber nicht nur die Funktion als Ordnungs- und Sinnmacht in der Gesellschaft auf (vgl. grundlegend TENBRUCK 1975), sondern hebt die mögliche Orientierungsfunktion der Pädagogik auf; als Wissenschaft wirkt sie eher desorientierend.

- Dabei schlagen die prinzipiell unvermeidbaren Trivialisierungseffekte von Wissenschaft in besonderem Maße auf das Erziehungssystem durch. Denn die wissenschaftliche Reflexion läßt sich nicht auf dieses begrenzen, da dies die politisch gewünschte Ausdehnung des Erziehungssystems behindert; wer Ausbildung generalisiert und die ganze

Bevölkerung - wie in der Bildungsreform geschehen - unter dem Programm der 'Wissenschaftsorientierung' inkludiert, erzeugt notwendig die Dissemination wenigstens der pädagogischen Reflexion. Die Individuen beginnen sich selbst in pädagogischen Begrifflichkeiten zu thematisieren, dann schießt der wissenschaftlich aufgeladene, abstrakt und selbstkritisch gewordene pädagogische Diskurs über sich selbst und seinen professionellen Adressatenkreis hinaus und sickert in das Alltagswissen ein; der pädagogische Diskurs universalisiert sich wie das Erziehungssystem selbst (vgl. KRÜGER/ECARIUS/VON WENSIERSKI 1989).

- Mehr noch: Es gibt einen prinzipiellen Intentionalitätswechsel in der Pädagogik. Sie treibt weniger die Vorstellung voran, andere zu belehren und Kultur tradieren zu wollen, sondern sehr viel mehr das Gefühl der Subjekte, lernen und sich selbst verändern zu können und zu müssen. Die Universalisierung und Rationalisierung des 'Pädagogischen' gehen also einher mit einer Verschiebung in der motivationalen Dimension von Erziehung: Diese entzieht sich den faktischen und potentiellen Lehrern und Erziehern und wird auf die 'Konsumenten' von Erziehung als deren selbstinstrumentalisiertes Muster eigener Lebensführung verlagert (POLLACK 1989). Das aber führt dazu, daß eine Komplementärrolle zur funktional dominanten Rolle um den Preis verwandelt wird, daß der an die soziale Leistungsrolle gekoppelte Inhalt seine bestimmende Bedeutung verliert.

Als Konsequenz gerät das Erziehungssystem in eine fatale Situation. Weil die Differenz der Pädagogik als Korrelat des Erziehungssystems aufgelöst wird, kann dieses seinen sozialen Geltungsgewinn nicht mehr für sich selbst reflexiv verarbeiten, geschweige denn sich selbst zuschreiben; es wird außerstande, sich im pädagogischen Diskurs selbst zu bestimmen und festzuhalten. Damit überlagern sich der den gesellschaftlichen Notwendigkeiten folgende Universalisierungsvorgang und der Rationalisierungsprozeß und entgrenzen das Erziehungssystem, das seine Identität verliert. Genau dies wird aber im Delegitimationsprozeß thematisch, der polemisch oder affirmativ die Unmöglichkeit der Pädagogik fokussiert.¹⁰

Tatsächlich wird so ein sich selbst verstärkender Vorgang in Gang gebracht: Universalisierung und Rationalisierung von Pädagogik bedeuten, daß sich das Erziehungssystem weder intern über Leistungsdefinitionen noch extern über eine Systemumwelt bestimmen kann. Beide Defizite kompensiert der pädagogische Diskurs, indem er in sich selbst die Differenz zu sich konstituiert. Dies gelingt nur durch die Positivierung der eigenen Negation - es sind ja auch vornehmlich Lehrer und Erzieher, die die Antipädagogik aufnehmen.

Allgemeiner formuliert: Den pädagogischen Diskurs der Moderne am Ausgang des 20. Jahrhunderts zeichnet aus, daß er die Krise in sich

selbst aufgenommen hat. Darin gründet aber seine besondere Produktivität. Denn die Entgrenzung durch das Setzen einer internen Grenze führt zu einer Umstellung des pädagogischen Diskurses selbst. Es geht ihm nicht mehr um ein Anrennen gegen eine Wirklichkeit, sondern nur noch um das Anrennen selbst. Der Diskurs wird rein prozessualisiert, das heißt formal gesehen ein Code, eine Verarbeitungsform, material aber eben Mentalität (vgl. zum Problem FLUSSER 1990, bes. S. 57 ff.). Die Konjunktur von philosophisch akzentuierten Debatten in der Erziehungswissenschaft, auch das wachsende Interesse an Allgemeiner Pädagogik reagieren auf diese Entwicklung - wenngleich mit der falschen Absicht, Pädagogik erneut gegenstandstheoretisch erschließen und eingrenzen zu wollen. Auch Versuche, die klassischen Theoriekonstruktionen aufzugeben, dafür ihre inhaltlich moralischen Schematisierungen aufzunehmen (so der Vorschlag von OELKERS 1991), können die Situation nicht ändern; solche Schematisierungen etwa zwischen 'gut' und 'böse' haben nicht nur ihre universelle Tauglichkeit verloren, da sie im Gesellschaftssystem mit sektoraler Abhängigkeit konstituiert werden, sondern auch allein strukturell, aber nicht prozessual definiert sind. Der soziale Sinn des Phänomens einer gleichzeitig universalisierten und delegitimierten Pädagogik liegt jedoch vielmehr darin, daß das 'Pädagogische' als ein Modus, vielleicht auch als der generelle (und insofern auch inhaltsleere) Code wirksam wird, in welchem sich moderne Gesellschaften selbst thematisieren. Das 'Pädagogische' verwandelt sich somit in eine subtile Disziplinarmacht, die sich als Element unserer Zivilisation in uns versenkt. Damit tritt sie aus dem Bereich der politischen Auseinandersetzung heraus und wird zu einem Teil unserer Gesellschaftlichkeit. So aber wird die Pädagogik eigentlich erst modern begründet, nämlich als nicht mehr begründungsfähiges Verarbeitungsprogramm. Es ist genau das, was uns die beiden Beispiele von den Olympischen Winterspielen lehren.

Anmerkungen:

1. Die Veröffentlichung erfolgt mit einigem Zögern und erst nach eindringlichen Mahnungen der Herausgeber; Besorgnis und eigene Vorbehalte gelten dem Mangel an literarischen, vor allem aber an empirischen Belegen. Der Text war als Diskussionsbeitrag für eine Arbeitsgruppe zu 'Begründungsformen moderner Pädagogik' und weniger als Abhandlung konzipiert, sollte und soll eine Auseinandersetzung anregen; daß ich den Vortragsduktus beibehalten habe, signalisiert daher seine Vorläufigkeit.
2. Folgt man einer jüngst von JÜRGEN MITTELSTRAß vorgeschlagenen Formulierung, müßte man eher von einem 'Dialog' sprechen, handelt es sich doch in

- der Tat um ein "Gespräch, das sich mit der Unordnung abgefunden hat" (MITTELSTRAß 1992, S. 451).
3. Der Ausdruck 'Pädagogik' wird hier nicht terminologisch gebraucht, sondern als Index für Aktivitäten und Reflexionen, die von den kommunizierenden und agierenden Individuen zumindest dann potentiell selbst als 'pädagogisch' bezeichnet werden könnten, wenn diese auf Semantiken rekurrieren würden, die historisch explizit als 'pädagogische' angelegt und zur Verfügung gestellt wurden. Zum Problem der epistemologischen Struktur von 'Pädagogik' vgl. OELKERS/TENORTH 1991.
 4. JÜRGEN OELKERS hat dies - in einem Brief - zurecht moniert, obwohl er ganz offensichtlich meine Intentionen auch im Blick auf die Allgemeine Pädagogik mit dem Hinweis teilt, daß möglicherweise der überkommene 'Theoriebau' für das Erziehungsdenken obsolet geworden sei. Seine im Sommersemester 1991 in Bern gehaltene Vorlesung 'Pädagogik der Gegenwart' führt dabei in faszinierender Weise über weite Strecken schon durch, was ich hier nur als Arbeitsprogramm einer theoretischen Vergewisserung über Pädagogik anzudeuten vermag.
 5. In der Tat lernen ja Journalisten als eine ihrer ersten Regeln, daß sie gefälligst Informationen aufzubereiten und darzustellen haben; sorgfältig davon unterschieden dürfen sie kommentieren, was jedoch Meinungsbildung nur anregen, nicht selbst meinungsbildend wirken dürfe. Die Berufsethik verlangt, daß Journalisten sich jeglicher pädagogischer Intention enthalten - doch bleibt, wie stets bei moralischen Appellen, die bange Frage, ob sie sich auch an diese halten.
 6. Instruktive Belege dazu finden sich in der Berichterstattung sowohl der Print-, wie auch der elektronischen Medien über den 8. Weltkinderschutzkongreß, der im September 1990 in Hamburg stattfand.
 7. Aufschlußreich sind hier insbesondere die thematisch einschlägigen Beiträge in Frauenzeitschriften, besonders in 'Brigitte' und 'Für Sie'.
 8. Abgesehen von fehlender Trennschärfe, liegt sein Nachteil nicht nur darin, daß er unterschiedliche Bewertungen des Vorganges undeutlich läßt - ERICH WENIGER hat beispielsweise eine Pädagogisierung der Gesellschaft als durchaus wünschenswert betrachtet -, sondern den Vorgang eher ontologisch, gar intentional von den Pädagogen bewirkt interpretiert.
 9. Die wachsende Attraktivität ethischer Reflexionen nicht nur in der Philosophie, dann die intensive Beschäftigung mit LAWRENCE KOHLBERG, schließlich die jüngere Communitarismus-Debatte signalisieren dies sehr deutlich.
 10. Dies hat vielleicht mit den beteiligten Personen zu tun, nämlich vorzugsweise mit jenen, denen die Überfüllungskrisen pädagogischer Berufe eine Zwangsdistanzierung abverlangten. Möglicherweise sind es die verhinderten Lehrer und Sozialpädagogen, die den pädagogischen Habitus verinnerlicht haben, aber sich semantisch gegenüber der Pädagogik abgrenzen, diese negieren. Vielleicht besteht also die Rache der verhinderten Lehrer darin, daß sie nun mit aller Gemeinheit allen alles lehren?

Literaturverzeichnis:

- BECK-GERNSHEIM, E.: Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München 1988.
- FLUSSER, V.: Die Schrift. Göttingen 31990.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffes 'Erziehung'. In: ZfPäd. 33 (1987), S. 401-406.
- GIESECKE, M.: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main 1991.
- HEID, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: ZfPäd. 34 (1988), S. 1-18.
- VON HENTIG, H.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 475-509.
- HONIG, M.-S.: Kindheitsforschung: Abkehr von der Pädagogisierung. In: Soziologische Revue 11 (1988), S. 168-178.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen - Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. ZfPäd. 27. Beiheft. Weinheim 1991, S. 39-65.
- KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./VON WENSIERSKI, H.-J.: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift Bravo. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 185-203.
- LOCH, W.: Die Erneuerung der Pädagogik aus dem Gespräch der Erwachsenen mit dem Kind. In: Bildung und Erziehung 42 (1989), S. 421-438.
- MITTELSTRAB, J.: Dialogische Anthropologie. Variationen zu einem Thema von Hans Robert Jauß. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 46 (1992), S. 450-457.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J.: Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung 1991 an der Universität Bern, Typoskript.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: DIETZ (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. ZfPäd. 27. Beiheft. Weinheim 1991, S. 13-35.
- OPPITZ, G.: Kind oder Konsum? Eine ökonomisch-psychologische Studie zur Verhaltensrelevanz von Werthaltungen junger Ehepaare. Wiesbaden 1984.
- POLLAK, G.: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung - Pädagogisierung der Lebensführung? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekt

- 'Industrialisierung und Lebensführung'. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 205-229.
- POLLAK, G.: Der Begriff der 'Pädagogisierung' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur 'Bilanz' der Erziehungswissenschaft. In: D. HOFFMANN/H. HEID (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991, S. 25-49.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont eines Wandels der Sozial- und Erziehungsberufe. In: ZfPäd. 38 (1992), S. 385-417.
- RÖHRS, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. Weinheim 31973.
- TENBRUCK, F.H.: Der Fortschritt der Wissenschaft als Trivialisierungsprozess. In: N. STEHR/R. KÖNIG (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 18. 1975, S. 19-47.
- TIETZE, W.: Vom Kindergarten zur Oma und dann zur Nachbarin? Zum Betreuungsalltag von Kindern im Vorschulalter. In: Deutsches Jugendinstitut. Jahresbericht 1989. München 1990, S. 169-183.
- THIERSCH, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim 1992.
- VOB, R.: Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1987.
- WALDENFELS, B.: Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main 1990.
- WINKLER, M.: Jetzt erst recht: Pädagogik! Über die Dummheit der Erziehungskritiker in der Gegenwart. In: Unser Weg 47 (1992a), S. 1-8.
- WINKLER, M.: Der Zwerg im Ei. Zur Ikonographie des postmodern Unwesentlichen im Kindesalter. In: Neue Sammlung 32 (1992b), S. 65-79.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 432-449.
- WÜNSCHE, K.: Was kann 'Endlichkeit' der Pädagogik heißen? In: T. JUNG/K.-D. SCHEER/W. SCHREIBER (Hrsg.): Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte. Bielefeld 1986, S. 34-53.